

TANTÁRGYAK ÉS TÁRSADALOM

TANTÁRGYAK ÉS TÁRSADALOM

AHAGYOMÁNYOS – KORAÚJKORI, ILLÉTVE középkori gyökerű – oktatási rendszer és a modern – a 19. századtól velünk élő – oktatási rendszer közötti egyik legfontosabb különbség a tantárgyak szerepében van.^{1,2} A hagyományos iskola ismeretkörei lazán terpeszkedtek el a régi iskola teljes tanulmányi idejében, a modern tantárgyak szigorúan elkülönült, hierarchizált ismeretkörök rendszeréből építkeznek. A régi iskola tudatosan vállalta, hogy a kívánatos ismeretköröket nem a szerteágazó tudomány, hanem a klasszikus műveltség egysége, a hét szabad művészet határozza meg, a modern iskola ismeretköreit és tantárgyait elvileg az emberi tudás – legalábbis a szaktudományokká szerveződő tudás – teljessége determinálja: az iskolai tárgyak világa a tudományok kicsinyített másolata jelenti. A régi iskola is szinkronban volt a kor egyetemével – amennyiben a tudományok nagy része a reneszánsz óta kiszorult az egyetemről, s akadémiákban, magántársaságokban szerveződött –, a modern iskola is szinkronba került az 1850 körül még csak fél évszázados, a modern tudományokat magas szinten integráló humboldti egyetemi modellel. A hagyományos iskola tanárifigurája polihisztor, a modern iskola tanárát (aki többek között ebben különbözik élesen a tanítótól) valamilyen szaktudományból képezik ki, vagy ha többől, az esetek nagy részében ezek valamifajta közösséget mutatnak egymással, a középiskolai tanárok nagy része *vagy* humán *vagy* reálszakos. A tanárok ugyan – országos, regionális vagy felekezeti alapon álló, esetleg egy pedagógiai hitvallást zászlóra tűző, iskolatípus-specifikus stb. – tanáregyesületekbe tömörülnek, de a tanárok közéleti aktivitásának, társadalmi legitimításának jelentős része a szaktudományáganként elkülönülő tudományos egyesületekhez kötődik. (Ha a huszadik században szinte el is tűnt a tudós tanár típusa, a legbefolyásosabb tanáregyesületek ma is tantárgyak szerint szerveződnek.)

Az egyes iskolatípusok közötti azonosságot és különbözőséget az adja, hogy törvények szabályozzák, melyek a közös és melyek a különböző tárgyak, a miniszteriális rendeletalkotó hatalom legfontosabb megnyilvánulása a tantárgyspecifikusan kiadott tanterv, tantervi utasítás, a tantárgyanként megíratott – illetve individuális kezdeményezéssel megírható és elfogadtatható – tankönyvek. A tankönyvek világa a 19. században visszahat a tudományosságra is, amennyiben számos tudományág első összefoglaló kötete maga a középiskolai tankönyv, hiszen a szaktudósoknak – akik természetesen tudományáguk csak egy-egy kisebb részletét tanulmányoz-

1 A tantárgyi egyenlőtlenségek szociológiai vizsgálatát, az ERC 230518 sz. projektje keretében végeztem.

2 Köszönetet szeretném mondani a szöveg első kritikus olvasója, Csákó Mihály tanácsaiért.

zák alaposabban – egyébként nincs okuk átfogó könyvet írni tudományterületük-ről. De a tudományok nemzeti szókincsének megszületése is a tankönyvekhez kö-tődik, hiszen sem a tudósok sem az ún. művelt nagyközönség nem igényelné, hogy nemzeti köznyelvben elfogadott szavakkal fejezzék ki azokat a természettudomá-nyi jelenségeket, melyekre tökéletes latin és német fogalmak vannak – az iskola vi-lága és főleg az oktatáspolitika általános nyelvpolitikai céljai viszont igénylik azt.

A „tantárgyak léte” tehát meghatározó téma a modern oktatási rendszer leírásá-ban. De hogyan magyarázzuk az egyes tárgyak különbözőségét?

Közoktatás

Az egyes tárgyak „világa”³ óriási mértékben különbözik egymástól... A „külön-bözőség” okát és mibenlétét a különféle társadalomtudományok, illetve az egyes társadalomtudományokon belül a különféle szemléletmódot, paradigmák külön-bözőképpen írják le. Anélkül, hogy ezeket sorra vennénk, bemutatunk néhányat.

1. A kultúraelmélet és a művelődéstörténet tanítása szerint az egyes ismeretkörök valamiféle rendszert képeznek. A különféle kultúraelméletek különbözőképpen ha-tározzák meg az ismeretek hálózatosságának, mellérendeltségének illetve hierar-chikusságának kérdését, a történetiség jelentőségét, az ismeretközvetítés nyelvén-ek jelentőségét, a dedukció és indukció viszonyát stb. Mégis elmondhatjuk, hogy minden (19–21. századi) kultúraelméletből, még a legholisztaikusabból is a kultúra valamifajta tartalmi tagoltsága következik. Ebben a megközelítésben tehát a tan-tárgyak egy-egy rendszere egy-egy kultúraelméleti felfogást tükröz. A tantárgyak rendszerében bekövetkező változásokat azután – paradigmafüggő módon – vagy a kultúraelméleti felfogás folyamatos lassú változásának tulajdoníthatjuk (a „kor-szellem hatására megváltozott”, „előtérbe került” – így fogalmaznak e paradigma követői) vagy úgy gondoljuk, hogy *eleve párhuzamosan létező* kultúraelméletek, műveltségef-fogások hívei küzdenek egymással, s egy meghatározott időpontban „ellenzékből” „kormányba”, vagy legalábbis kormányzatbefolyásolási pozícióba ke-rültek, s így műveltségef-fogásuk „győzött”. Mindenesetre az egyes kultúraelméletek nyilvánvalóan különböznek egymástól abban, hogy mekkora jelentőséget tulajdo-nítanak a klasszikus ismereteknek, a nemzeti ismereteknek, a természet leírásának, a test és egészségkultúrának, a művészeti szerepeknek stb. Minthogy ezeknek a kultúraele-meknek egy-egy (vagy akár több, de egymástól elkülönülő) tárgy megfelelhető, nemcsak az ismeretek rendszere, hanem az egyes tárgyak óraszáma, évfolyamszá-ma stb. is magyarázható az egyes kultúraelméleti felfogásokból.

2. A „tantárgy” fogalmát megközelíthetjük jogtudományi szempontból is. Gyanunk szerint az iskolai tanítás tartalmi kérdései csak a tantárgyak közvetíté-

³ Konfliktusos paradigmában fogalmazva, mely paradigmában jelen szerző leginkább otthon van, az egyes tantárgyak „érdekköreiől” kellene beszélnünk. De mivel e bevezetés megkísérel több paradigmában moz-gó olvasó számára elfogadható maradni, a meglehetősen pontatlan „világ” kifejezést alkalmazzuk. Az an-gol „universe of the subject”-et mondana....

sével foghatók meg jogilag. Míg az iskolafenntartás vagy az iskolászerkezet kérdései, a tankötelezettség kérdései, a pedagógusok munkavállalásának kérdései jogszabályokkal könnyedén rendezhetők, hiszen a közigazgatás és bíráskodás más szektorokban megszokott fogalmai jól használhatók az oktatás szférájában is, addig a „tartalmi kérdések” oktatásspecifikus ügyek. Az egyes iskolatípusok közötti különbözőséget természetesen bőségesen leírták a törvények preambulumai, de ezek nem képeztek kiképyszeríthető normaszöveget. Különösen azért nem, mert az iskolafenntartók jó része jelentős nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező egyház vagy szerzetesrend volt, melynek oktatási szokásai, saját hagyományai évtizedekkel, sőt bizonyos értelemben évszázadokkal megelőzték az oktatási törvényeket.

Az iskolai tantárgyak *felsorolása* a törvényben egyfajta tartalmi minimumot, normaszöveget jelentett. Lehet vagy nem lehet államérényes bizonyítványt adni olyan iskolában, ahol nem tanítanak (egyes iskolafenntartók számára egyáltalán nem magától érteérődő) magyart, vagy éppen (mások szemében túlzottan technikai elemek, s nem az általános kultúra részének minősülő) kémiát – tulajdonképpen csak ezen listák alapján volt eldönthető.

Ez a látszólag „minimalista” norma ugyanakkor megnyitja az utat számos részletkérés szabályozására, illetve jogi eldönthetősége felé is. Ha ugyanis egy iskolatípus arculatáról csak preambulumok vagy más „puha” szövegek állnak rendelkezésre, akkor egy-egy kisebb műveltségelem szükségessége vagy szükségtelensége – pl. konkrét város, esemény, állatfaj ismerendősége – végterenbe nyújtható világnezeti politikai viták tárgya lehet, melyben az iskola és tanügyigazgatás közötti vita eldöntésére felkért fellebbviteli hatóság, esetleg bíróság csak világnezeti és politikai módon foglalhat állást. A „tantárgyak nevének listája” viszont egyértelműen beazonosítható egy-egy tudományág akadémiai körével, vagy egy-egy egyetemi tanintézettel, melytől szakvéleményt lehet kérni, így a független szakértői véleményre támaszkodó semleges jogoszerűség (vagy annak látszata...) fenntartható. A tankönyvek, iskolai segédanyagok engedélyezése vagy elutasítása ettől kezdve nem hivatalnoki önkényen, hanem az oktatási ágazaton kívüli szaktudományos legitimitással rendelkező szakvéleményen alapulhatott.

3. A tantárgyak világa politikai, oktatáspolitikai valóság is egyben. Az oktatáspolitika-kutató egyrészt jól le tudja írni, hogy az oktatáspolitika egyes nyomást gyakorló csoportjai milyen tantárgyi struktúra kialakításában érdekeltek, hogy mely csoportok érdekeltek az egyes tudományoknak megfelelő, illetve a tudományok köreitől független tantárgyak megjelenésére. Azt is tetten tudjuk érni, hogy a történelmileg kialakult tantárgystruktúra egyes elemei mögött álló érdekkörök hogyan erősítik meg a tantárgy relatív státuszát, a rendkívüli tantárgytól a rendes tantárgyi státusz felé, a fakultatív tárgytól a kötelező tárgy felé, a nem-érettségi tárgytól a választható, az egyes iskolatípusokban kötelező illetve általánosan kötelező érettségi tárgyig. Vannak ma már feledésbe merült küzdelmek – hogyan jutott a nem feltétlenül szaktanár által tanítandó, minden tekintetben rendkívüli francia nyelv rendes tárgyi státuszba, hogyan küzdötte fel magát a tudományok sorába

a kémia, rendes vagy rendkívüli tárgy legyen-e a gyorsírás, milyen nagypolitikai kontextus tartotta benn az iskolában magas óraszámú kötelező tárgyként az oroszt, hogyan került a középiskolába a „világnézetünk alapjai” – s vannak napjainkig ismerős kérdések: mennyire egyenrangúak a „kézségtárgyak”, milyen speciális ideológiai és társadalompolitikai kontextusok emelik meg a testnevelés vagy az ének rangját, óraszámát, stb.

Az egyes tárgyakkal kapcsolatos oktatáspolitikai állapotokat lehet funkcionalista módon magyarázni – pl. egy-egy szakterület társadalmi-gazdasági súlyának objektív növekedésével, vagy a tudományok számának iskolában kezelhetetlen méretű gyarapodásával –, vagy másképpen fogalmazva: a szakterületek társadalmi-gazdasági súlya jelenik meg *végső soron* a bevezetődő tantárgyakban. De magyarázni lehet konfliktusos paradigma mentén: utóbbi álláspont képviselői azt mondják, hogy a tantárgyak egymás közötti arányai, sőt a tárgyakon belüli ismeretanyag-arányok konkrét érdekcsoportok, konkrét lobbisták küzdelménak eredői. Könnyen érvelhető például (ahogy ezt funkcionalista módon tehetnénk), hogy az első világháború és Trianon következtében megváltozott a földrajz súlya, de a változás mértékét és gyorsaságát (nemcsak a konfliktusos paradigma hívei, de már a kortárs megfigyelők is) Teleki Pál lobbizási tevékenységehez kötötték. A természettudományos tárgyak tényleg „objektíve” elhanyagoltnak tűnnek az 1945 előtti gimnáziumi tantervben, de az sem véletlen, hogy 1945–48 között a természettudományok előretörését a tantárgyak sorában épp egy olyan Országos Köznevelési Tanács menedzselhette, melyet Szentgyörgyi Albert vezetett, s hogy a legtöbb nyereséget nem – ahogy Los Alamos évtizedében várni lehetett volna – a fizika, hanem Szentgyörgyi tárgya, a biológia könyvelhette el. (S a biológia előretörése körül viták intenzitását nem függetleníthetjük az új darwinista tankönyv bevezetését kifogásoló Mindszenty és az ő befolyását visszaszorítani igyekvők konfliktusától.)

4. A tudományelmélet, tudományrendszertan, tudományszociológia is természesen tárgyának tekintheti a tantárgyakat. Egy-egy tárgy középiskolai szemléletmódjában, illetve a tanulnivalók mennyiségében elérte eredmények közvetlenül visszahatnak az egyetemek, s azok tanszékei munkájára. De a szaktudományok érdekkörei – s konkrét akadémikusok – is sokkal inkább érdeklődnek egy-egy szaktárgy tanításának eredményei, mint a közoktatás általános kérdései iránt, mert a társadalomban betöltött szimbolikus pozíciójukat egyértelműen érinti ez. A humán és reálbölcsészet domináns érdekkörei természetes módon kötődnek egyes tárgyak középiskolai érdekköreihez, hiszen ők a tanárok képzésében és továbbképzésében is érdekeltek. De az iskolai tantárgyi döntések közvetlenül is visszahatnak az egy-egy tudományágon belüli csoportküzdelmekre is. Hiszen a szaktudományos kérdések jelentős részéről legfeljebb az 1950-es és '60-as években, esetleg a '70-es évek rosszabb pillanataiban lehetett politikai döntést hozni, s ezzel a tudósok közötti vitákba kívülről beavatkozni. De a tankönyvírás, tankönyvváhagyás folyamatában természetes módon merül fel a kérdés, hogy valamely szakmai álláspont bírja-e a „hivatalos körök” támogatását: a tudományok oly fontos vitakérdéseiről,

mint a magyar–török/magyar–finn nyelvrokonság, a DNS spirál, az Ősrobbanás, 1848/1867 megítélése, vagy „József Attila viszonya a népi írókhoz”; a politikai hatalom képviselőinek nem feltétlenül van véleménye, vagy ha van is, nem feltétlenül érzik fontosnak, hogy magába a tudományos arénába belépve, óriási konfliktusok árán véleményüket az egyetemi–akadémiai körök azzal egyet nem értő részére rákényszerítsék. A szakmai álláspontok tankönyvbe kerülése viszont egészen más kérdés – ott a politikai hatalom „természetes módon” (legalábbis sokkal többek által elfogadottabban) avatkozik be. Egyébként gyakran a „művelt nagyközönség” is csak akkor kezd érdeklődni valamely tudományos vitakérdés iránt, amikor annak egy konkrét iskolai tantárgyba való bekerülése napirendre kerül. A tankönyvbírálók által – az Ő oldalukról nézve „szakmai alapon” – megválaszolandó kérdés, hogy „megfelel-e a tankönyvben leírt álláspont a tudomány mai állásának”, és ha e vélemény alapján tankönyvelfogadó, vagy elutasító döntés születik, az nem kevesebbet jelent, mint hogy az állam egy tudományos igazság kérdésében foglal állást.

A hatvanas években kiadott tankönyvekre támaszkodó irodalom és történelem felvételin mást kellett válaszolni arra, hogy mikor kezdődött a reformkor – ami különösen egy magyar–történelem szakra felvételiző diákok szempontjából jelenthetett intellektuálisan „pikáns” helyzetet. A hetvenes–nyolcvanas években többek megfigyelése volt, hogy az elméletileg ugyanazon középiskolai történelemanyag „kikérdezésére” épülő közgazdaságtudományi egyetemi, jogi kari, bölcsészkarai történelemszakos felvételi követelménye az egyes intézményekben uralkodó „történelemfelfogás” tükréként szisztematikusan különbözik egymástól. A rendszerváltás után esett meg egy alkalommal, hogy még az írásbeli–teszt megítélezések is eltért (a javítókulcs gépelési hibájához ragaszkodó) jogi kar és bölcsészkar álláspontja.⁴

Számos tantárgy kérdésében erős érdekeltséget mutatnak az orvostudomány, műszaki tudomány stb. intézményei is, hiszen ezek az intézmények és képzések is konkrét iskolai ismeretekre támaszkodnak. Ez a tantárgyi „érdekeltség” elérheti azt a mértéket, hogy az egyébként magasabb presztízsű humángimnázisták diszpreferenciáját fogalmazza meg egy intézmény, mint a műegyetem 1924 után az ábrázoló geometria tárgy gimnáziumi hiánya miatt, de kiterjedhet – olyan történelmi időszakban, amikor van ilyesmi – a felvételi konkrét kérdéseire is.

5. Végezetül az egyes tantárgyak egy társadalmi egyenlőtlenség – szociológiai összefüggésrendszer részét is képezik. Az egyes tantárgyak különböző mértékben jelentenek gyakorlatközeli és elméleti tudást, eltérő mértékben igényelnek önkifejezési és kommunikációs szintet. Ez bizonyos tárgyakat erősebben, másokat gyengébben köt hozzá a diákok szüleinek társadalmi piramisban elfoglalt helyéhez. A tárgyak eltérő mértékben tükrözik a család kulturális tőkéjének a nagyságát, eltérő mértékben igazolják vissza a tanulásra fordított időt. Eltérő mértékben lehetőséges illetve szokás korrepetálással segíteni, eltérő mértékben tekintik a családok az egyes tárgyakból szerzett rossz jegyet szégyennek. A tárgyak eltérő mértékben

⁴ Mégpedig abban, hogy volt-e Shakespeare-nek Vihar című drámája...

hordoznak ideológiai kontextust, eltérő mértékben képesek arra, hogy pl. „asszimilációs szerződés” próbakövei legyenek. A magyar és a történelem nyilvánvalóan sokkal alkalmasabb erre, mint a természettudományok: az asszimilációs teljesítményt bizonyítani kívánó csoportoknak nyilvánvalóan fontosabb az előbbi, mint az utóbbi tárgyakból szerzett eredmény.

A nyelkek, idegen nyelkek relatív súlya az egyes rendszerekben erősen különbözik: a Rajnától keletre az idegen nyelv tantárgyai súlyosnak számítanak – attól nyugatra viszont mellékesnek. Az idegen nyelkek előnyös helyzetbe hozhatnak az adott nyelvket családi hátterük miatt jobban beszélőket, esetleg kifejezhetnek orientációkat, amiképpen nyilvánvaló, hogy társadalmilag szisztematikus, hogy kik tekinthetők inkább „angolbarátnak”, „franciabarátnak”, „németbarátnak”, az is nyilvánvalóan szisztematikus, hogy kik tűnnék ki jobban és kik kevésbé e nyelkek tanulásában. És fordítva: az egyes nyelvekkel szembeni averzió és annak teljesítményhátrálata hatása erősen összefügg az egyén referenciacsoportja és a nyelv mögött álló ország közötti ellenszenvvel – gondoljunk a '48-as érzelmű, illetve kálvinista körökben büszkén vállalt németül nem tudásra az 1870-es 1880-as években, az orosz nyelvvel szembeni ellenállásra egy évszázaddal később.

Ahol az egyes tantárgyak óraszáma alapján lehet választani iskolatípusok között, tagozatok között, ott rétegspecifikus, sőt társadalmi alcsoporthoz specifikus, hogy ki hogyan választ. Az egyes tárgyak tanárainak eltérő esélyei vannak arra, hogy osztályfőnökök, igazgatóhelyettesek, vagy igazgatók legyenek az iskolában. Elterők a pálya elhagyásának esélyei is, s az sem tárgyfüggetlen, hogy a helyi társadalomban ki milyen tekintélyt ér el, helyi kulturális vagy politikai aktivitásával. Mindez visszahat az egyes tárgyak tanárainak átlagéletkorára, iskolán belüli helyzetére. Orientálja, orientálhatja a diákokat a továbbtanulásban.

Felsőoktatás

Legalább ennyire fontos azonban, hogy az elvileg „ mindenfélét” tanító középiskola világa után a tovább tanuló diákok hivatást választanak, s ezzel bizonyos „tárgyak” iránt elkötelezik magukat...

Úgy a minden nap tapasztalat, mint a társadalomtudományok vitathatatlanul tartják, hogy a diplomások, az értelmiségek világa rendkívül erősen megosztott: az orvosok nagyon „másfél emberek”, mint a mérnökök, a tanárok nagyon más-félék, mint a jogászok stb. Ezek a különbségek – származási, vallási, nemzetiségi összetételben épp úgy objektíváldnak, mint pártpreferencia arányokban, családi stratégiákban, irodalmi és művészeti ízlésítétekben stb. – igen sok mindenrel összefüggnek.

Bármennyire „hasznos lenne” jelen írás szempontjából, azt semmiképpen nem jelenthetjük ki, hogy a jogászok és orvosok közötti különbségek a jogi és orvosi ismeretek különbözőségével, illetve a jogtudomány és az orvostudomány különbözőségével magyarázhatók, hiszen bármilyen nagyok is e tudományágak közötti

különbségek semmivel sem kisebbek náluk a jogi és orvosi *munka* közötti különbségek, a jogászok és orvosok *jövedelmi* viszonyai közötti különbségek, a jogászok és orvosok társadalomban betöltött helye közötti különbségek stb.

A jogásztársadalmon *belüli* különbözőségeket sem az ügyvédi és bírói szakvizsga szakmai különbségével hozzuk elsősorban összefüggésbe, hanem azzal a nyilvánvaló különbséggel ami a társadalomban illetve az igazságszolgáltatás rendszerében a bírói és az ügyvédi szerep között van – a siker eltérő definíciója, a piaci és közszférához fűződő viszony különbözősége, a jövedelem ingadozása vagy stabilitása, a nyilvánossághoz való eltérő viszony mind fontosabb magyarázó összefüggések az ügyvédi és bírói habitus különbözőségéhez, mint azoknak a tárgyaknak a különbözősége, amit az ügyvédek és bírák hallgatnak, vagy amelyekből vizsgálnak.

A nagy értelmi foglalkozások – a mérnöki, az orvosi, a közgazdászi – belső differenciáltsága ugyan az elsajátítandó ismeretek szempontjából mindenéppen nagyobb a jogászoknál: nyilvánvaló, hogy a nőgyógyássz válas során elsajátítandó összismeret lényegesen nagyobb hányadban különbözik a belgyógyászok által elsajátítandó összismerettől, mint egy ügyvéd ismeretei egy bíróétől, de tanulmányainkban széles közös alapjai vannak az anatómiától az élettanig.

Teljesen más a helyzet viszont a középiskolai tanárokkal. Az egyetemet végzett középiskolai tanárok munkajellege igen hasonló, illetményeiket bértábla szabályozza, a tanítás éves szünetei, hetirendje, sőt napirendje egyformán szabályozzák életüket stb. Viszont: pontosan tudjuk, hogy egyetemi éveik alatt szakonként teljesen mászt tanultak.

Ugyan számos kormányzati törekvés volt arra, hogy a szaktól független órák aránya magasabb legyen a tanárképzésben, de ennek az egyetemek, a szaktanszékek sikkerrel álltak ellen. A tanárrá képzéshez minden „plusz” órákra volt szükség – a szakos képzéshez képest –, de ezek nem voltak, nem lehettek maradéktalanul függetlenek a szakos képzéstől.

A második világháború előtt pl. a tanárképző intézet gyakran a szaktanszék munkatársai közül kért fel előadót arra, hogy a középiskolai oktatást majdan megkönyítő áttekintő kurzusokat tartson. (Így számos professzor „normál” kari óráit szűkebb kutatási területeire alapozta, tanárképző intézeti óráiban pedig tárgyat több dimenzióban áttekintő, vagy éppen évszázadokat áttekintő kurzusokat tartott. Olyanokat tehát, melyek jegyzetanyagát a leendő történelem, irodalom stb. tanár középiskolai óráihoz közvetlenül is felhasználhatta.)

A második világháború után eltelt évtizedekben a tanárrá képzés egyik legfontosabb eleme a tantárgyspecifikus szakmódszertan képzés volt, ezt a legtöbb intézményben a szaktanszékek és nem a pedagógia tanszék, vagy a tanárképzésért felelős munkatársak ellenőrizték, s a gyakorló iskolák szaktanárai is elsősorban a szaktanszékekkel álltak kapcsolatban. (Mikroelemzés még azt is kideríthetné, hogy a tantárgymódszertani mezőn belüli erőviszonyokat – pl. tanszékvezetést – sem a tantárgymódszertani munkásság mértéke határozhatta meg, hanem az adott tudományágon belüli súly.)

Az általános „ideológiai” tárgyak – 1945 előtt a magyar irodalom, 1949 után a klasszikus marxista tárgyak – elvileg ugyan a szaktanszékek keretén kívül szerveződtek, saját tanszékük is volt, tényleges működésük mégsem lehetett független a szakos képzéstől. Attól a szociológiai ténytől, hogy a Kádár-korszak kezdeti szakaszában a BTK-s és TTK-s tanulócsoporthoz szakok szerint szerveződtek, nyilvánvalóan nem lehetett eltekinteni – azaz a teljes tekintélyvesztés és nevetségessé válasz kockázata nélkül nem lehetett teljesen ugyanolyan munkásmozgalom-történettől tartani történészeknek, mint mondjuk francia szakosoknak. A különbségek a Kádár-korszak második felében intézményesedtek, a történelem szakosok másféle munkásmozgalom-történetet, a filozófia szakosok másféle filozófiát stb. kaptak.

Ez a néhány bekezdés csak azért érdekes, hogy lássuk, még az úgynevezett általánosan kötelező tárgyak is szakspecifikussá váltak a BTK-s és TTK-s tanárképzésben, nem beszélve arról, hogy az egyes szakoknak sajátos kultúrájuk alakult ki. A középiskolai tanárok tehát egyetemi képzésük során *szakjuktól függően* a tudás és tudásmegszerzés más-más archetípusaival találkozhattak, eltért az egyes taniszékek mikroklímája stb. Mindez azonban vélhetően csak elmelítette a humán és reálbölcsész csoportok közötti különbségeket, amelyek már a szakválasztás pillanatában megvoltak. A szakválasztás pillanatában ugyanis – s ebben a tanári szakma minden más értelmi szakmától különbözik – a 18 éves diákoknak hihetetlenül sok ismeretük van a tanári szakma differenciáltságáról. Kistelepülésen élő, illetve nem értelmi szakmából származó diákok nyilvánvalóan kevesebb orvossal, mérnökkel, közgazdással találkozik, mint nagyvárosban élő, illetve értelmi szakmából felnövő társa, de az még a nagyvárosi értelmi szakmák gyermekei esetében is esetleges, hogy milyen értelmi szakmák képviselőit tudja a pályaválasztás előtt álló fiatal munka közben megfigyelni, kivel áll módjában munkájáról beszélgetni stb. Ezzel szemben az óvodázás és iskolázás másfél évtizede során a diákok hihetetlen mennyiségű információt gyűjthetnek a tanári munkájáról, a tanári szakma vertikális és horizontális differenciáltságáról. A diákok megfigyelhetik tanáraikat munka közben, az egy-egy tárgy iránt érdeklődő diákok bejáratossávalnak a tantárgy szertárába, szorosabb kapcsolatba kerülnek tanáraik könyvtárával, megismerhetik ismeretszerzési, és ekképpen spontán továbbképzési stratégiáikat, akár még tudományos és szakmai kétélyekkel is tisztába jöhetnek. Az iskolaváltás illetve a tanulmányi idő során szinte minden diáklánc által megtapasztalt tanárváltás ugyanazon tárgyhoz, tudományterülethez való viszony individuális különbözőségeit teszik láthatóvá a diákok számára: ez szinte kizárt más értelmi szakmák foglalkozások belső megosztottságának megfigyelésekor – bár a szülökön keresztül létezhet egy szükségképpen gyengébb, közvetett bepillantás, amelynek hatását a szülőhöz való viszony pozitíve vagy negatíve nyomatékosíthatja.

Az iskola tárgyaival kapcsolatban családi és társadalmi diskurzusok fültanúja a diákok, nemcsak a történelem, irodalom és földrajz kérdései jelentenek a középosztályi körökben, médiában folyamatos beszédtémát, hanem az egyes nyelvekhez fűződő szimbolikus kapcsolatok is, vagy éppen – legalábbis bizonyos időszakokban

pl. Einstein vagy Howkins gyakori média szereplése következtében – a természettudományok is. A középiskolai tankönyvek és tantervek szinte sosem naprakészek ezeknek a társadalmi diskurzusoknak a kezelésére – a szaktanárok, diákok és szülők általi megmérrettetésnek viszont egyik legfontosabb eszköze, hogyan kezeli az iskola ezeket a diákokra „kívülről” zúduló információkat.

Könnyen beláthatjuk tehát, hogy az egyes tárgyakat választókat eleve másfél környezet, motívumok, habitusok küldik a különböző pályákra. S valóban, ha egyes adatbázisokon megnézzük, bármely időpontban találunk érdemi különbséget a különböző szakokra járó hallgatók, illetve a később közülük kikerülő tanárok között, s abban is, hogy az egyes tárgyakra képzett tanárok milyen mintázatok alapján válnak pályaelhagyóvá.

* * *

Az egyes tárgyak „világát” tehát számtalan bölcsész és társadalomtudományi szempontból lehetne leírni, melyeket egyetlen *Educatio* számban még felvillantani is lehetetlen. Ezért döntöttünk úgy, hogy a tantárgyakhoz – akár tanításukhoz, akár tanulásukhoz – fűződő szociológiai összefüggések világába enged bepillantást ez az *Educatio*⁵ szám.

NAGY PÉTER TIBOR

IRODALOM⁵

Állásfoglalás a darwini evolúciós elmélet védelmében (2008) *Magyar Tudomány*, vol. 169. No. 4. p. 506.

Az MTA öt osztályának közös állásfoglalása a természettudományos oktatásról (2008) *Magyar Tudomány*, vol. 169. No. 4. pp. 507–508.

Az új irodalomtörténet „felnőtt” könyv akar lenni: Várkonyi Benedek beszélgetése Veres András szerkesztővel (2007) *Magyar Tudomány*, vol. 167. No. 4. pp. 502–509.

BERÉNYI DÉNES (2012) Határtalan tudomány – a tudomány határai. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 2. pp. 253–256.

BÓKAY ANTAL (1997) *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Budapest, Osiris.

BOURDIEU, PIERRE (2005) *A tudomány tudománya és a reflexivitás: a Collège de France 2000–2001. évi előadás-sorozata*. (ed) Lenkei Júlia, Budapest, Gondolat.

BOURDIEU, PIERRE (2009) A tudományos mező. *Replika*, vol. 20. No. 67. pp. 11–36.

BÖSZE PÉTER (2009) A magyar orvosi nyelv fejlesztése: lehetőségek, kötelességek. *Magyar Tudomány*, vol. 170. No. 1. pp. 75–85.

ERŐS VILMOS, GYURGYÁK JÁNOS & KISANTAL TAMÁS (eds) (2010) Van-e a történelemnek elmélete? Történelemelmélet I–II. *Magyar Tudomány*, vol. 171. No. 4. pp. 507–511.

FORRAI GÁBOR & SZEGEDI PÉTER (eds) (1999) *Tudományfilozófia – Szöveggyűjtemény*. Budapest, Áron.

GÁCS ANNA (ed) *A folyóiratok kultúrája az elektromos kor szemszögből*. Budapest, L'Harmattan.

HORVÁTH MÁRTA (2010) Új interdiszciplinaritás. A biológiai irodalom- és kultúrelmélet német változatai. *BUKSZ*, vol. 22. No. 3. pp. 252–258.

KAMPIS GYÖRGY (2009) Értelmetlen tervezettség. *Magyar Tudomány*, December.

⁵ Néhány alapvető tudás és tudományszociológiai kézikönyvön és tanulmányon kívül az értelmezési gondolkodás és a tantárgyak világa közötti kapcsolatok demonstrálása céljából három folyóírat elmúlt néhány évet tekintettem át, ezek a *Kritika*, a *Magyar Tudomány* és a *BUKSZ* voltak.

KERTÉSZ JÁNOS (2009) Összefoglaló az Országos Köznevelési Tanácsnak a természettudományos közoktatás helyzetéről vizsgáló ad hoc bizottságának munkájáról. *Magyar Tudomány*, vol. 170. No. 6. pp. 744–748.

KISS JENŐ (2009) A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmezégi elit. *Magyar Tudomány*, vol. 170. No. 1. pp. 67–74.

LAKI JÁNOS (2007) A tudomány mint nyelv és mint kultúra. *Magyar Tudomány*, vol. 167. No. 2. pp. 141–148.

MANNHEIM KÁROLY (2000) *Tudásszociológiai tanulmányok*. Budapest, Osiris.

MARÓTI ANDOR (2010) Tisztázandó kérdések a kultúra kutatásában. *Magyar Tudomány*, vol. 171. No. 11. pp. 1358–1362.

MOSONINÉ FRIED JUDIT & HORVÁTH DÁNIEL (2012) Tudományos fokozattal rendelkezők életpálya-vizsgálata. Fókusban a mobilitás. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 8. pp. 958–968.

NÁNAY BENCE (2011) A filozófia és a tudományok – vitaindító. *Magyar Tudomány*, vol. 172. No. 12. pp. 1493–1498.

NÉMETH MÁRIA (2010) Valami változik. *BUKSZ*, vol. 22. No. 4. pp. 319–324.

NÉMETH VERONIKA & MÁTYUS PÉTER (2011) A kémiairól (nem csak) a Kémia Nemzetközi Éve 2011 kapcsán. *Magyar Tudomány*, vol. 172. No. 9. pp. 1102–1110.

RÉTI MÓNICA (2011) Felfedeztető tanulás. Új utakon a természettudomány-tanítás megújítása felé. *Magyar Tudomány*, vol. 172. No. 9. pp. 1132–1139.

SÁSKA GÉZA (2005) A műveltség, a kultúra és a tudás jelentésváltozatai. *Kritika*, vol. 34. No. 7–8. pp. 21–22.

SHAPIN, STEVEN (2010) A Darwin Show. *BUKSZ*, vol. 22. No. 1. pp. 79–88.

TAMÁS PÁL (2005) Tudás a magyar társadalomban, 2015. *Kritika*, vol. 34. No. 12. pp. 20–23.

TAMÁS PÁL (2012) A társadalomkutatás erőterei 1989 után – kritikai-realista kísérlet. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 1. pp. 43–56.

THOMKA BEÁTA (ed) (1997) *Az irodalom elméletei 5*. Pécs, Jelenkor.

THOMKA BEÁTA (ed) (2000) *Narratívák 4. A történelem poétikája*. Budapest, Kijárat.

VÁMOS TIBOR (2010) A műszaki tudományról. *Magyar Tudomány*, vol. 171. No. 10. pp. 1252–1256.

VÁMOS TIBOR (2012) A magyar beszéd. *Magyar Tudomány*, vol. 173. No. 7. pp. 887–889.

WESSELY ANNA (ed) (1998) *A kultúraszociológiaja*. Budapest, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium.